

Paulus, David; Gollub, Patrick; Veber, Marcel

## **Forschendes Lernen und Kasuistik. Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit**

Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 310-320. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



### **Quellenangabe/ Reference:**

Paulus, David; Gollub, Patrick; Veber, Marcel: Forschendes Lernen und Kasuistik. Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit - In: Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 310-320 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212233 - DOI: 10.25656/01.21223*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212233>

<https://doi.org/10.25656/01.21223>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Lernen und Studieren in Lernwerkstätten**



**Kathrin Kramer / Dietlinde Rumpf /  
Miriam Schöps / Stephanie Winter  
(Hrsg.)**

# **Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschul- entwicklung?**

**Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt  
in Halle und andernorts**

Kramer / Rumpf / Schöps / Winter  
**Hochschullernwerkstätten –  
Elemente von Hochschulentwicklung?**

# **Lernen und Studieren in Lernwerkstätten**

## **Impulse für Theorie und Praxis**

Herausgegeben von

Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner,  
Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind  
und Markus Peschel

Kathrin Kramer  
Dietlinde Rumpf  
Miriam Schöps  
Stephanie Winter  
(Hrsg.)

# Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?

Ein Rückblick auf 15 Jahre  
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020

**k**

*Der vorliegende Band ist anlässlich einer Tagung des 15jährigen Bestehens der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle im November 2020 entstanden. Gefördert wurden die Tagung und der Band vom Zentrum für Lehrer\*innenbildung, der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Florian Johnke-Liese / Hochschullernwerkstatt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5858-8 digital

[doi.org/10.35468/5858](https://doi.org/10.35468/5858)

ISBN 978-3-7815-2423-1 print

## Inhalt

<i>Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter</i> Einführung in den Band .....	11
--	----

### Teil 1: Historische Entwicklung

<i>Miriam Schöps und Dietlinde Rumpf</i> Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung – Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik .....	23
--	----

<i>Hartmut Wenzel</i> Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen – Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle .....	45
---	----

<i>Ulrike Stadler-Altmann, Susanne Schumacher, Enrico A. Emili, Gerda Winkler und Elisabeth Dalla Torre</i> Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik? Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer*innenbildung zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen .....	55
---	----

<i>Hartmut Wedekind und Corinna Schmude</i> Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip – Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin .....	68
---	----

### Teil 2: Wahrnehmung, Selbstverständnis, Einflüsse

<i>Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude</i> NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten – Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses .....	85
--	----

<i>Constantin Beyer und Florian Johnke-Liese</i> Hochschullernwerkstatt goes digital! .....	100
--	-----

<i>Alexandra und Michael Ritter</i> Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft – Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende .....	113
--	-----

<i>Livia Enders (geb. Makrinus) und Stephanie Winter</i> Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum .....	129
--	-----

<i>John Marcus Sommer</i> Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt – Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen .....	145
--	-----

<i>Lena Kliebe</i> Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption – „Mein eigener Lernprozess“ .....	157
---	-----

<i>Jerome Kampe</i> Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!? .....	167
--	-----

### Teil 3: Partizipation und Inklusion

<i>Melanie Schlag</i> Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager .....	179
--	-----

<i>Kathrin Kramer</i> Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität am Beispiel des Budgets für Arbeit .....	182
---	-----

<i>Johanna Ingenerf und Pascal Kurz</i> Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog – Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch .....	197
--	-----

<i>Ines Boban und Andreas Hinz</i> Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort – Von WIRkstatt-Impulsen für inklusive Prozesse .....	205
---	-----

<i>Brigitte Kottmann und Alena Lensker (geb. Beckmann)</i> Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen .....	216
---	-----

<i>Sarah Dannemann, Tjark Neugebauer, Claudia Schomaker und Rolf Werning</i> Die <i>LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung</i> (L <sup>2</sup> D <sup>2</sup> ) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover .....	226
---	-----



#### Teil 4: Reflexivität und Professionalisierung

*Kira Wybierek*

Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt –  
Reflexion eines Lernprozesses ..... 241

*Eva Hoffart*

„...da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ –  
Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren  
von Lehramtsstudierenden ..... 247

*Edita Jung und Lena S. Kaiser*

„Vielleicht romantisier ich die Räume meiner Kindheit.“  
Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in  
kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten ..... 259

*Rolf-Torsten Kramer*

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und  
zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt ..... 275

*Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt*

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie  
„Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung  
angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten ..... 289

*Markus Peschel und Pascal Kihm*

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und  
Rollenaushandlungen ..... 296

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*

Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und  
Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der  
Hochschullernwerkstattarbeit ..... 310

*Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel*

Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in  
Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer  
innovativen Didaktik ..... 321

## Teil 5: Kooperation

*Georg Breidenstein, Sara Burkhardt, Thorid Rabe und Miriam Schöps*

Zur Materialität des Lernens –

Anregungen aus einem interdisziplinären Forum

in der Hochschullernwerkstatt ..... 335

*Miriam Asmus, Kati Friebe, Mirjam Lewin und Kati Misselwitz*

Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – Ein Traumpaar ..... 348

*Siglinde Spuller*

Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip

Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens?

Eine konzeptionelle Verortung ..... 357

*Linda Balzer*

Der Effekt selbstregulierenden und forschenden Lernens auf

kooperative und individuelle Lernprozesse in der

Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) ..... 368

*Martin Lindner*

Werkstattarbeit in der Biologiedidaktik –

Umstellung eines Praktikums auf Projektarbeit ..... 379

**Autor\*innenbeschreibungen ..... 397**

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*

## **Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit**

### **Zusammenfassung**

*Im folgenden Beitrag wird eine Überlegung entwickelt, wie in der seminaristischen Hochschullernwerkstattarbeit, auf Grundlage einer Verknüpfung aus Forschendem Lernen und Kasuistik, die Förderung von Reflexivität fokussiert werden kann. Hierbei wird die Frage erörtert, worin die Perspektiven kasuistischen Vorgehens für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden liegen. Zudem ist zu diskutieren, inwiefern die Hochschullernwerkstattarbeit einen Beitrag zur Relationierung von Wissenschaft und Praxis leisten kann.*

### **Einleitung**

Professionalität kommt nicht ohne Reflexivität aus respektive ist nur mit Reflexivität zu haben. (Nicht nur) aus der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes ist wissenschaftliche Reflexivität, als Ausdruck eines kritisch-reflexiven Habitus, eine nicht abzuweisende Anforderung professionellen Lehrer\*innenhandelns (vgl. HELSPER 2001, 12). Folgerichtig erscheint die\*der reflektierende Praktiker\*in als Leitbild der Lehrer\*innenbildung, die die Entwicklung und den Aufbau professionellen Könnens und Handelns in einem anforderungsreichen Berufsfeld anstrebt. Denn heutzutage wird kaum noch bestritten, dass das Handeln von Lehrkräften professionellen Ansprüchen genügen sollte. Folglich erfährt die Forderung nach Reflexivität in den verschiedenen Phasen der Lehrer\*innenbildung seit geraumer Zeit einen enormen Bedeutungszuwachs.

Im Weiteren soll die Überlegung erörtert werden, ob eine Verknüpfung von Forschendem Lernen und Kasuistik fruchtbar für die seminaristische Lernwerkstattarbeit sein kann. Zentral ist dabei die Frage, worin die Perspektiven kasuistischen Vorgehens für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden liegen. Damit eng verbunden und gleichzeitig diskutabel ist, inwiefern Hochschullernwerkstattarbeit einen Beitrag zur Relationierung von Wissenschaft und Praxis leisten kann.

## 1 Forschendes Lernen und Kasuistik – Eine verbindende Skizzierung

Der hochschuldidaktische Ansatz des Forschenden Lernens hat u. a. durch die flächendeckende Einführung eines Praxissemesters einen Bedeutungsschub erfahren und wird in aller Regel als wichtigstes Element des Praxissemesters konzipiert. Dabei sind die Vorstellungen, was Forschendes Lernen ist, heterogen. Grundlegend ist der Gedanke, dass die Studierenden stärker am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess partizipieren und ihre Selbstständigkeit im Rahmen eines (zunehmend verschulten) Lehramtsstudiums erhalten. Daher sollen die Studierenden selbst forschend aktiv sein. Indem sie abgegrenzte Bereiche der Schul- und Unterrichtsrealität empirisch beforschen, eigenen oder fremden Unterricht methodenorientiert analysieren, lernen die angehenden Lehrer\*innen idealerweise, eine kritisch-reflexive Haltung zu habitualisieren und die eigene Praxis immer wieder zu hinterfragen (vgl. KLEWIN, SCHÜSSLER & SCHICHT 2017, 133). Mit dem Ansatz des Forschenden Lernens verbindet sich folglich das Ziel, die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden effektiv und effizient zu entwickeln (vgl. z. B. FICHTEN 2010, 142). Forschendes Lernen erscheint somit als Mittel zum Zweck. Es geht in erster Linie nicht um Forschungsprozesse und damit um einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn (vgl. BELLMANN 2020, 17-18), sondern dieser soll professionelles Handeln in der späteren beruflichen Praxis anbahnen. Schließlich wird die Verantwortung für die Schul- und Unterrichtsqualität in Zeiten gesellschaftlicher Singularisierungsprozesse (weiterhin) wesentlich auf die individuellen Lehrpersonen und deren Professionalität übertragen (vgl. RECKWITZ 2017).

In diesem Kontext ist zudem zu untersuchen, wo die Grenzen eines forschungsorientierten Zugangs zur schulischen Praxis sind, da die Studierenden sich dieser nicht nur in einem kritisch-reflexiven Modus annähern (können). Eindrücke aus universitären Veranstaltungen zeigen wiederholt, dass ein unterrichtspraktischer, erfahrungsbasierter Zugang eine übergeordnete Rolle für die Studierenden spielt. Aus diesem Grund wird der Praxis häufig anders begegnet, als das Wissenschaftler\*innen tun, wenn sie Schule und Unterricht beforschen.

Geht man von postulierten Potenzialen des Forschenden Lernens aus (vgl. auch PORSCH & GOLLUB 2020 i.V.), stellt sich die Frage, wie der Forschungsprozess der Studierenden zu gestalten ist, um deren Professionalisierung zu unterstützen. Als eine Methode scheinen sich kasuistische Verfahren anzubieten. Trotz der Heterogenität der verschiedenen Konzipierungen fallen mögliche Synergien ins Auge. Kasuistik als Methode hat u. a. das Ziel, ausgehend von Einzelfällen sich distanzierend den pädagogischen und unterrichtlichen Prozessen anzunähern respektive „einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handelns“ zu ermöglichen (HUMMICH 2016, 13). Die Kasuistik, als „rekonstruktive Empirie“ (PFLUGMACHER 2015, 137), ist bestrebt, durch die Interpretation empirischer

Realität etwas Verborgenes offenkundig werden zu lassen. Dabei wird in unserem Ansatz von einem weiten Fallbegriff ausgegangen: Was einen Fall zum Fall macht, ist „von der jeweils spezifischen, disziplinären und methodischen [...] Perspektive“ abhängig (PIEPER 2014, 10). Ein Fall muss sich dabei nicht auf ein Individuum beziehen, sondern auch größere Gebilde (z. B. eine Schulklasse) können zum Fall gemacht werden. Anhand dieser Fälle sollen im Seminarkontext immanente Praktiken und Strukturlogiken sowie handlungsleitende Normen rekonstruiert werden.

In der Schulpädagogik existiert ein Diskurs, der sich mit Fallverstehen und Kasuistik sowie dem Wissen und Können von Lehrer\*innen auseinandersetzt (vgl. KOLBE & COMBE 2008, 871-872). Anvisiert wird, pädagogisches Handeln auch in seiner sozialen Einbettung nachzuvollziehen sowie die immanenten Normen zu rekonstruieren, auf denen das Handeln basiert. In diesem Zusammenhang gilt die Auseinandersetzung mit Einzelfällen als Methode, die zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung beitragen kann. In der kasuistischen Forschung wird dabei nicht immer unterschieden, ob es um die Generierung wissenschaftlichen Wissens oder um die Entscheidung im pädagogischen Einzelfall geht, ob also die wissenschaftliche oder pädagogisch-praktische Dimension im Vordergrund steht. Im Rahmen schulpraktischer Studien erscheint ein „praxisreflexiver Zugang“ (KUNZE 2016, 117) naheliegender, werden doch pädagogische oder didaktische Problemfragen bearbeitet und diskutiert. Zudem ist beispielsweise im von Spannungsverhältnissen geprägten Praxissemester von den Studierenden nicht zu erwarten, dass diese, mit maximaler kritischer Distanz und aus reinem Forschungsinteresse, der Praxis begegnen. So liegt in der reflektierenden Fallarbeit ein Potenzial mit Blick auf die Entwicklung pädagogischer Urteilskraft, die, so der wesentliche Gedanke, sich positiv auf das Handeln in der Praxis auswirkt. Somit ist Fallarbeit im Rahmen der Lehrer\*innenbildung von der Idee inspiriert, dass forschende Tätigkeiten einen Beitrag zur Professionalisierung leisten.

Die Bezüge zum Forschenden Lernen sind evident und so ist eine produktive Synthese der beiden Ansätze denkbar: Durch die Rekonstruktion der Handlungssituationen sollen die schulischen und unterrichtlichen Praktiken auf einer tieferen Ebene verstanden werden. Zugleich soll ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus konstituiert und idealerweise verstetigt werden. Auf diese Weise kann einem „reflexionslosen Aufgehen in Praxiszwängen“ (HÄCKER 2017, 38-39) vorgebeugt werden. Gleichzeitig ist zu betonen, dass eine Expansion der Reflexionsanforderungen nicht linear die Professionalisierung der Studierenden steigert. Stattdessen dokumentiert sich eine gewisse Sättigung in der seminaristischen Arbeit, vor allem, wenn Reflexionen ausschließlich von außen veranlasst werden. „Formen defensiven Reflektierens“ (ebd., 24) sind zu vermeiden. An diesem Punkt versucht die Arbeit in Hochschullernwerkstätten anzusetzen. Es werden Reflexionen zweiter Ordnung angestrebt, in denen die pädagogische Praxis und das Praxiswis-

sen auf der Folie des Wissenschaftswissens reflektiert werden. Gleichzeitig werden die Theorien, Modelle und Konzepte der Wissenschaften auf ihre praktische Angemessenheit hin geprüft. Kasuistisch inspiriertes Forschendes Lernen soll sich so durch eine hohe Feldnähe und Praxisrelevanz auszeichnen. Das könnte die Sinnkonstituierung auf Seiten der Studierenden unterstützen. Zugleich kann die kasuistische Perspektive das spezifische, adaptive und fallbezogene Denken schulen, das pädagogischem Handeln auch inhärent sein sollte. Schließlich sind im Umgang mit (heranwachsenden) Individuen immer auch die Grenzen eines routinisierten, auf (scheinbar) allgemeinen Einsichten beruhenden Handelns bewusst zu machen.

## **2 Theorie und Praxis – Ein kompliziertes Verhältnis in schulpraktischen Studien**

Theorie und Praxis werden in der Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden nicht selten als Antipoden wahrgenommen (vgl. WEIßHAUPT et al. in diesem Band), zwischen denen – phasenübergreifend – mindestens eine Reibung besteht, sodass „Praktika immer noch als ein Mythos der Lehrer\*innenbildung erscheinen“ (RHEINLÄNDER & SCHOLL 2020, 12).

Den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten der akademischen, ersten Phase der Lehrer\*innenbildung wird eine Praxisferne unterstellt, weil die Inhalte aus Sicht der Studierenden zu abstrakt und/oder utopisch in den Lehrveranstaltungen verhandelt werden und ein direkter Bezug zum (späteren) Lehrer\*innenhandeln nicht erkannt oder ausgemacht werden kann. Vielmehr werden die Praxisphasen priorisiert bzw. ihnen wird ein Großteil der Kompetenzentwicklung zugesprochen (z. B. BACH, 2013).

Durch die Etablierung und Ausweitung von Praxisphasen innerhalb der letzten beiden Dekaden sind diese zu einem wesentlichen Baustein der universitären, akademischen Lehrer\*innenbildung geworden und befriedigen die Forderung von Lehramtsstudierenden nach mehr Praxisnähe und praktischen Anteilen. Empirische Studien zeigen, dass Praxisphasen nicht zwingend mit einer Veränderung der professionellen Kompetenzen zusammenhängen und somit grundsätzlich einen Gewinn für die Professionalisierung darstellen (u. a. MERTENS & GRÄSEL 2018), obschon bspw. Selbstwirksamkeitserleben in der Praxis zu positiver emotionaler Stimulanz führen kann (PORSCH & GOLLUB 2018). Mit HASCHER (2012) ließe sich daher fragen, ob durch und in Praktika nicht Lerngelegenheiten verpasst werden, weil falsche Prioritäten auf Seiten der Hochschulen (Curricula, Gestaltung der Begleitveranstaltungen etc.) gesetzt und inkonsistente und/oder unerfüllbare Erwartungen von Studierenden eingebracht werden, die letztlich zu einer Über-

frachtung, Überforderung und künstlich stilisierten, überreflektierten Praxis führen (u. a. LESEMANN & MEYER 2018).

Mehrmonatige schulpraktische Aufenthalte wie das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen oder der Praxisblock in Niedersachsen werden vielfach durch das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens auf universitärer Seite ausgestaltet. Studierende sollen neben einem Ausprobieren im Handlungsfeld des Unterrichtens (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2019) kleine empirische Projekte als Studienprojekte durchführen, deren Anlass oder Ausgang z. B. Hospitationen, Irritationen oder auch der eigene Unterricht während der Praxisphase sind.

Werden die universitären Begleitveranstaltungen zu den Praxisphasen gemäß der Prinzipien von Lernwerkstattarbeit angelegt (vgl. GRUMMT et al. 2019b, 58-60), kann durch den Einsatz von Fallarbeit (zur Übersicht auch über tradierte kasuistische Ansätze hinaus: HAAG & STREBER 2019) als hochschuldidaktische Methode ein Praxisbezug zweiter Ordnung und eine Relationierung von Wissenschaft und Praxis gelingen, weil situierte Beispiele gerahmt werden durch empirische Befunde, Ansätze und Theorien der Wissenschaft. In der Begleitveranstaltung thematisch fokussiert, ergäben sich so Überprüfungsanlässe und Reflexionsmomente für den schulpraktischen Teil (DE BOER 2012). Anstatt einer Betrachtung des großen Ganzen würde so die theoretisch-fundierte Hinterfragung und der Abgleich in und an der Praxis fokussiert und das Partikulare rückte stärker ins Zentrum. Das als Hochschullernwerkstatt angelegte Seminar könnte so einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Relationierung leisten und damit positiv den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden beeinflussen.

### 3 Lernwerkstattarbeit sowie die Relationierung von Forschendem Lernen und Kasuistik<sup>1</sup>

Dass die Theorie-Praxis-Relationierung insbesondere in universitären Praxisphasen eine sensible Verbindung zu sein scheint, wurde – v.a. bezogen auf schulpraktische Professionalisierung – herausgearbeitet. Genau dieser Sensibilität soll, wenn den entsprechenden Ausführungen gefolgt wird (vgl. u. a. SCHMUDE & WEDEKIND 2019), auch und gerade im Rahmen von Lernwerkstattarbeit hochschuldidaktisch begegnet werden; bspw. wird durch die Verknüpfung von Aktionsforschung und Lernwerkstattarbeit versucht, Professionalisierungsprozesse mit dem Ziel der reflektierten Praktiker\*in zu gestalten (vgl. FEINDT et al. 2020). Insbesondere im

1 Dieser Abschnitt baut auf Arbeiten von Marek GRUMMT & Marcel VEBER mit Miriam SCHÖPS auf. Hierzu wurden Elemente und Gedanken aus bereits erschienenen Publikationen hier – in adaptierter Form – im Folgenden eingearbeitet (GRUMMT & VEBER 2019; GRUMMT et al. 2019b; GRUMMT et al. 2019c).

Rahmen der inklusionsorientierten Umgestaltung der Pädagog\*innenbildung sind hierzu zahlreiche Einordnungen aus differentiellen Foki vorgenommen worden (vgl. BAAR & FEINDT 2019; SCHÖPS 2016). Ohne an dieser Stelle detailliert auf die vielschichtigen Diskussionen zum Terminus Forschungswerkstatt (zur Einordnung: u. a. THÜNEMANN & FREITAG 2017, 18-19) einzugehen, sei auf grundlegende Prinzipien von Lernwerkstattarbeit (erfahrungsbezogenes Verstehen sowie kritische Reflexion und Analyse pädagogischen Handelns: WEDEKIND & SCHMUDE 2017) verwiesen, die bspw. auch in fallrekonstruktiver Forschungswerkstattarbeit (KRAIMER & WYSSEN-KAUFMANN 2012) realisiert werden kann – aber nicht muss. Auch andere hochschuldidaktische Aufbereitungen von Lernwerkstattarbeit, in denen nicht fallbezogen gearbeitet und trotzdem forschend gelernt wird, sind weit verbreitet (aus der Werte mathematisch-naturwissenschaftlicher Fachdidaktik unter dem Label Lehr-Lern-Labore, zur Übersicht: WEUSMANN et al. 2020). Daher wird im Folgenden aufbauend auf den erfolgten Ausführungen zu Forschendem Lernen und Kasuistik sowie zur Reflexivität eine Übersicht angeboten, in der Differenzen zwischen Lernwerkstattarbeit und kasuistischer Forschungswerkstatt skizziert sind (Tab. 1).

**Tab. 1:** Differenzen Lernwerkstattarbeit und kasuistische Forschungswerkstattarbeit (GRUMMT et al. 2019b, 65)

PRINZIPIEN KASUISTISCHER FORSCHUNGSWERKSTATT	PRINZIPIEN LERNWERKSTATTARBEIT
Vorgegebene Materialien und Wege, nicht offen in allen Dimensionen	Offenheit in Bezug auf die Dimensionen
Verstehen auf Basis von Subsumtion und Rekonstruktion	Erfahrungsbasiertes Verstehen
Fremder Fall - durch Reflexivität auch der eigene Fall in der Dialektik von Allgemeinem & Besonderem	Eigener Fall - idealerweise durch Reflexivität auf den fremden Fall in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem
Kollektive Verhandlung des Falls	Individuierende Bearbeitung des Falls
Bearbeiten von Sekundärerfahrungen	Erleben von Primärerfahrungen

Unter Berücksichtigung der Unterschiede zeigen sich gerade Argumente für die Zusammenführung von beiden Ansätzen, was letztlich einer deutliche(re)n Re-



lationierung von Wissenschaft und Praxis für die studentischen Professionalisierungsprozesse im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und praktischer Pädagogik zuträglich sein kann. Vorab sei angemerkt, dass Forschungswerkstätten nicht unüblich im Lernwerkstattkontext (u. a. GRELL 2013) sind, kasuistische Forschungsarbeit ist in diesem hochschuldidaktischen Setting jedoch selten fokussiert. Nun soll den reflexionsbezogenen, kasuistischen Ausführungen nachspürend der Mehrwert von kasuistischen Zugängen für universitäre Lernwerkstattarbeit nachgegangen werden. Der Raum als Dritter Pädagoge in dieser Lernwerkstattarbeit ist in diesem Zusammenhang mit zu berücksichtigen (zur empirisch fundierten Skizzierung: GRUMMT et al. 2019a). Wenn kasuistische Forschungswerkstattarbeit Teil der Hochschullernwerkstattarbeit wird, werden Synergien deutlich, die im Folgenden (kursorisch) beschrieben werden:

*Hierarchierelativierung:* Die erlebbare Spannung akademischer Forschungssettings zwischen Interpretationsmeister\*in (Disziplin) und Noviz\*innen (angehende Mitglieder der Profession) in universitären Forschungswerkstätten kann durch den Raum Hochschullernwerkstatt eine Auflockerung erfahren, da in diesem hochschuldidaktischen Rahmen tradierte universitäre Hierarchien zwischen Dozierenden und Studierenden (zumindest teilweise) relativiert werden.

*Räumliche Erkenntnisanregung:* Das Erkenntnisinteresse am Allgemeinen im Besonderen, wie es reflexionsorientierter kasuistischer Arbeit innewohnt, kann durch den Ort Hochschullernwerkstatt mit der zumeist räumlich dezentralen Verortung und auf Ästhetik ausgerichteten Raumatmosphäre bereichert werden. So kann eine ästhetische Raumgestaltung kreative Reflexionsprozesse seitens der Studierenden unterstützen, was insbesondere anhand der reziproken Verbindung von Ästhetik und Kreativität deutlich wird (VEBER et al. 2020 i.E.).

*Wissenschaftlich orientierte Reflexionsinitiierung:* Wenn die Prinzipien der Lernwerkstattarbeit in der Hochschule mit denen der kasuistischen Forschungswerkstattarbeit – unter Berücksichtigung eines Erkenntnisinteresses in qualitativ-rekonstruktiver Forschungsperspektive – synchronisiert werden, eröffnet sich seitens der Studierenden die Chance, dass nicht nur oberflächliche Reflexionsprozesse angeregt werden. Vielmehr kann dadurch die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der kasuistischen Forschungsprozessen zugrunde liegt, hochschuldidaktisch gerahmt werden.

*Kommunikative Handlung:* Reflexives Denken ist auf Dialog angewiesen (vgl. ARENDT 2008, 76). Die kasuistische Forschungswerkstattarbeit kann durch die Zusammenführung mit Lernwerkstattarbeit eine Bereicherung durch spezifisches kommunikatives Handeln, das im Lernwerkstattkontext durch Offenheit und Autonomie geprägt ist, erfahren. Dies ist ein Kontrast zu üblichen Kommunikationsmustern hochschulischer Lehre. Diese Öffnung kann wiederum auch kasuistische Arbeit (in Professionalisierungsprozessen) unterstützen.

*Theorieorientierung:* Mit kasuistischer Forschungswerkstattarbeit kann Forschendes Lernen im Lernwerkstattkontext reflexionsanregender als bisher sowie theoriebildend gestaltet werden, da die theoretischen Bezüge im Rahmen kasuistischen Arbeitens Orientierung bieten und nicht paradigmatisch betrachtet werden.

## 4 Ausblick

Die Potenziale einer „praxisreflexiven Kasuistik“ im Rahmen des Forschenden Lernens im Praxissemester liegen auf der Hand: Die Studierenden können, losgelöst von einem Entscheidungs- und Handlungsdruck, eigene Fälle in die universitäre Lehrer\*innenbildung einbringen, was situiertes Lernen fördern kann und dem Wunsch nach mehr „Praxisrelevanz“ entspricht. Zugleich lernen sie (idealerweise) durch das kasuistische Vorgehen, fallbezogen und kontextsensibel zu denken. Diese „Brille“ auf das Individuum erlaubt eine Anerkennung der vielfältigen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen von jungen Menschen. Lehramtsstudierende darin zu schulen, erscheint in Zeiten inklusiver Ansprüche von herausgehobener Bedeutung zu sein. Dessen ungeachtet ist vor übertriebenem Optimismus bezüglich forschender Aktivitäten im Rahmen der Lehrer\*innenbildung zu warnen: Empirisch existieren derweil keine Indizien, dass forschende Zugänge bessere Praktiker\*innen befördern.

Nichtsdestotrotz strebt das vorgestellte Konzept eine Relationierung von Wissenschaft und Praxis an. Das Verhältnis von Wissen und Können gilt in der Lehrer\*innenbildung als höchst virulent, ist jedoch erst in Ansätzen erforscht (vgl. u. a. GRÖSCHNER & SCHMITT 2010; HOLTZ 2014; KÖNIG & ROTHLAND 2018). Die Forderung nach Reflexivität wird als Scharnier konzipiert, das die beiden Aspekte produktiv miteinander verbinden und das „Theorie-Praxis-Problem“ bearbeiten soll. Dabei ist zu hinterfragen, inwieweit die eindimensionale Stimulierung der Reflexionskompetenzen, u. a. durch Hochschullernwerkstattarbeit, auf Seiten der Lehramtsstudierenden die Schul- und Unterrichtsqualität erhöhen kann. Auch wenn Lehrpersonen zentrale Akteure der Schul- und Unterrichtsentwicklung sind, darf die systematische Kritik der bestehenden Bedingungen und Strukturen, die das Handeln der Individuen beeinflussen, nicht außen vor gelassen werden (vgl. HÄCKER 2017, 40). Zudem ist denkbar, dass eine Expansion der Reflexionsanforderungen die Reflexionskräfte der Studierenden eher ermatten lässt und umgekehrte Effekte bewirkt. Zusammengefasst: die/der reflektierende Praktiker\*in ist von zentraler Relevanz für die Entwicklung und den Fortbestand pädagogisch-didaktischer Professionalität. Sie kann jedoch nicht im Alleingang die Verantwortung für notwendige Innovationen und Reformen im deutschen Bildungssystem tragen.

## Literatur

- ARENDT, Hannah (2008): Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik. München: Piper.
- BAAR, Robert & FEINDT, Andreas (2019): Inklusion trifft Lernwerkstatt – Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-62.
- BACH, Andreas (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann.
- BELLMANN, Johannes (2020): „Teacher as Researcher?“ Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: BRINKMANN, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, 11-37.
- DE BOER, Heike (2012): Beobachtung und Professionalisierung. Die Bedeutung der Beobachtung für Professionalisierungsprozesse. In: DE BOER, Heike & REH, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 301-311.
- FEINDT, Andreas; FISCHER, Christian & ZEINZ, Horst (2020): Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten. Ein hochschuldidaktischer Einblick in eine Lern- und Forschungswerkstatt an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. HLZ -Herausforderung Lehrer\_innenbildung H. 3 (2), 357–373.
- FICHTEN, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: EBERHARDT, Ulrike (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 127-182.
- GOLLUB, Patrick; PAULUS, David; ROTT, David & VEBER, Marcel (2018): Potenziale und Grenzen studentischer Forschung. Implikationen für Forschendes Lernen im Praxissemester. Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) H. 2, 181-192.
- GRELL, Petra (2013): Forschende Lernwerkstatt. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje & PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 887-896.
- GRÖSCHNER, Alexander & SCHMITT, Cordula (2010): Wirkt, was wir bewegen? Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft H. 21 (2), 89-97.
- GRUMMT, Marek & VEBER, Marcel (2019): Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen. Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer\*innenbildung in der Diskussion. Pädagogische Horizonte H. 3 (1), 63-77. Im Internet: <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/article/view/63/46>.
- GRUMMT, Marek; SCHÖPS, Miriam & VEBER, Marcel (2019a): Der Raum als dritte Pädagog\*in in der kasuistischen Lehrer\*innenbildung. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-223.
- GRUMMT, Marek; SCHÖPS, Miriam & VEBER, Marcel (2019b): Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit. In: TÄNZER, Sandra; GODAU, Marc & BERGER, Marcus (Hrsg.): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-69.
- GRUMMT, Marek; VEBER, Marcel & SCHÖPS, Miriam (2019c): Inklusionsorientierte kasuistische Hochschulseminare – zwischen Selbstreflexivität, Heterogenitätssensibilität und Normativität. In: VON STECHOW, Elisabeth; MÜLLER, Kirsten; ESEFELD, Marie; KLOCKE, Barbara & HACKSTEIN, Philipp (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-28.

- HAAG, Ludiwg & STREBER, Doris (2019): Fallarbeit in der Lehrerbildung. Eine Möglichkeit zur Vernetzung von Theorie und Praxisbezug. In: SYRING, Marcus & WEISS, Sabine (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-97.
- HÄCKER, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: BERNDT, Constanze; HÄCKER, Thomas & LEONHARD, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 22-45.
- HASCHER, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnenbildung* H. 11 (3), 8-16.
- HELSPER, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für Lehrerinnen- und lehrerbildung*. H. 1 (3), 7-15.
- HOLTZ, Peter (2014): „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“. Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Jenaer Praxissemester. In: KLEINESPEL, Karin (Hrsg.): *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 97-118.
- HUMMIRICH, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: HUMMIRICH, Merle; HEBENSTREIT, Astrid; HINRICHSSEN, Merle & MEIER, Michael (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 13-37.
- KLEWIN, Gabriele; SCHÜSSLER, Renate & SCHICHT, Saskia (2017): Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: SCHÜSSLER, Renate; KLEWIN, Gabriele; SCHICHT, Saskia; SCHWIER, Volker & WEYLAND, Ulrike (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131-171.
- KÖNIG, Johannes & ROTHLAND, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: KÖNIG, Johannes; ROTHLAND, Martin & SCHAPER, Niclas (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-62.
- KRAIMER, Klaus & WYSEN-KAUFMANN, Nina (2012): Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: BECKER-LENZ, Roland (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Springer, 219-233.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften i. d. Fassung vom 16.05.2019. Im Internet: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildendeschulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html> (06.01.2020).
- LESEMANN, Svenja & MEYER, Nikolas (2018): Reflexion und reflexive Haltung aus Sicht von Studierenden im Praxissemester. In: KNAUDER, Hannelore; LUTTENBERGER, Silke; TAFNER, Georg; REISINGER, Monika & SCHWAB, Susanne (Hrsg.): *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung*. Münster u. a.: Waxmann, 159-170.
- MERTENS, Sarah & GRÄSEL, Cornelia (2018): Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* H. 21 (6), 1109–1133.
- PLUGMACHER, Torsten (2015): Verstehen verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: BRÄUER, Christoph & WIESER, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 131-158.
- PIEPER, Irene (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In: PIEPER, Irene; FREI, Peter; HAUENSCHILD, Katrin & SCHMIDT-THIEME, Barbara (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 9-15.

- PORSCH, Raphaela & GOLLUB, Patrick (2018): Veränderungen von Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden nach einem schulpraktischen Aufenthalt Ergebnisse der Praxis-Studie zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In: HERICKS, Nicola (Hrsg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, 239-256.
- RECKWITZ, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- RHEINLÄNDER, Kathrin & SCHOLL, Daniel (2020): Einführung in den Band. In: RHEINLÄNDER, Kathrin & SCHOLL, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-20.
- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2019): Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-50.
- SCHÖPS, Miriam (2016): Inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-243.
- THÜNEMANN, Silvia & FREITAG, Christine (2017): Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-26.
- VEBER, Marcel; HOLLEN, Magdalena & OSSOWSKI, Ekkehard (2020 i.E.): Reflexions- und Kreativitätsräume in inklusiver Lernwerkstattarbeit. In: MASCHKE, Thomas & BARTH, Ulrike (Hrsg.): Dimensionen pädagogischer Räume. Salzburg: Residenz.
- WEDEKIND, Hartmut & SCHMUDE, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- WEUSMANN, Birgit; KÄPNICK, Friedhelm & BRÜNING, Ann-Kathrin (2020): Lehr-Lern-Labore in der Praxis: Die Vielfalt realisierter Konzeptionen und ihre Chancen für die Lehramtsausbildung. In: PRIEMER, Burkhard & ROTH, Jürgen (Hrsg.): Lehr-Lern-Labore: Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 27-45.